



A avaliação das aprendizagens: significações constituídas pelas coordenadoras pedagógicas, professores e estudantes de uma escola pública do Distrito Federal

Learning evaluation: meanings constituted by pedagogical coordinators, teachers and students of a public school in the Federal District, Brazil

Evaluación del aprendizaje: significados constituidos por coordinadores pedagógicos, profesores y estudiantes de una escuela pública en el Distrito Federal

Gilcéia Leite dos Santos Fontenele¹

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, Brasília / Brasil

Recebido em: 03/05/2020

Aceito em: 13/10/2020



10.34019/1984-5499.2020.v22.30435

Resumo

Este estudo está ligado à minha dissertação de mestrado, na qual estudei a avaliação das aprendizagens. Seu objetivo consiste em analisar as significações constituídas por professores, estudantes e coordenadores pedagógicos acerca da avaliação das aprendizagens no 3º ciclo. A metodologia é qualitativa, e a perspectiva é a crítico-dialética. Utilizei como procedimentos e instrumentos a análise documental, as entrevistas semiestruturadas, o grupo focal e observações de aulas. A análise das narrativas se deu a partir dos Núcleos de Significação. A pesquisa revelou que há a compreensão do sentido da avaliação formativa, perspectiva adotada pela Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, porém o discurso, às vezes, se distancia da prática, indicando uma avaliação, possivelmente, mais voltada para a aprovação e reprovação do estudante.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação formativa. Trabalho pedagógico.

Abstract

This study is linked to my master thesis, in which I studied the evaluation of learning. The objective is to analyze how the meanings are constituted by teachers, students and pedagogical coordinators on the evaluation of learning in the 3rd cycle. The methodology used is qualitative and the perspective used is a critical-dialectic one. I used document analysis, semi-structured interviews, focus group and classroom observations as procedures and instruments. The narratives analysis was done by the Meaning Core. The research revealed that there is an understanding of the meaning of formative Evaluation, the perspective adopted by the Public schools of the Federal District, Brazil. However, the discourse, sometimes, distances itself from practice, indicating an evaluation, possibly, more focused on the approval and failure of the student.

Keywords: Learning evaluation. Formative Evaluation. Pedagogical work.

Resumen

Este estudio está vinculado a mi disertación, en la que estudié la evaluación del aprendizaje. Su objetivo es: analizar los significados constituidos por docentes, alumnos y coordinadores pedagógicos sobre la evaluación del

¹ E-mail: gilceia.fontenele@gmail.com

aprendizaje en el 3º ciclo. La metodología es cualitativa y la perspectiva es dialéctica crítica. Utilicé análisis documentales, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones en el aula como procedimientos e instrumentos. El análisis de las narrativas se realizó desde los Centros de Significación. La investigación reveló que hay una comprensión del significado de la evaluación formativa, una perspectiva adoptada por la Red de Enseñanza Pública del Distrito Federal, pero el discurso, a veces, se distancia de la práctica, lo que indica una evaluación, posiblemente, más centrada en la aprobación y desaprobación del estudiante.

Palabras clave: Evaluación de aprendizaje. Evaluación formativa. Trabajo pedagógico.

Introdução

Este estudo faz parte da minha dissertação de mestrado intitulada: “A avaliação no 3º ciclo e suas implicações na organização do trabalho pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal”, defendida no ano de 2019.

Ressalto que resolvi estudar a avaliação porque esta categoria do trabalho pedagógico sempre me inquietou e porque o processo avaliativo pode assumir um duplo sentido, favorecendo o sucesso, mas também o fracasso escolar. Além disso, a avaliação pode funcionar como um mecanismo de legitimação e conservação da ordem social estabelecida, podendo excluir do sistema escolar aqueles que não conseguem atingir os objetivos esperados, reforçando e reproduzindo a luta de classes existentes na própria sociedade (BOURDEAU; PASSERON, 1992).

Mas a avaliação é uma prática comum, e o cotidiano das pessoas está impregnado por processos avaliativos, ocorrendo o tempo todo. Na escola, não é diferente, porém no espaço/tempo escolar a avaliação é intencional, ou seja, é realizada de maneira planejada e desenvolvida a partir de objetivos definidos, previamente, pelo professor ou pelo grupo de professores. Nesse sentido, avaliar envolve alguns questionamentos: quem será avaliado? O que será avaliado? Como será avaliado? Onde será avaliado? Quais os instrumentos avaliativos que serão utilizados? Assim, ao avaliar o professor pode conceder à avaliação diversificadas funções para: classificar, atribuir nota, intervir em situações de aprendizagem, observar se os objetivos foram alcançados, entre outras.

Durante a minha atuação profissional, lecionando na educação básica e também como pesquisadora, observei que o processo avaliativo, ainda, apresenta desafios a serem vencidos por todos que fazem parte da comunidade escolar, principalmente, nos ciclos, em que o trabalho pedagógico deve estar voltado para o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos os estudantes. Assim, a avaliação, nos ciclos, “reverte-se de uma nova natureza com fins radicalmente novos: a promoção humana e social do estudante” (SOUZA; ALAVARSE, 2003, p. 89). Partindo desse entendimento, realizei esta pesquisa, procurando responder à seguinte indagação: *quais as significações constituídas por*

professores, estudantes e coordenadoras pedagógicas acerca da avaliação das aprendizagens no 3º ciclo?

A partir desse questionamento, propus o seguinte objetivo: *analisar as significações constituídas por professores, estudantes e coordenadoras pedagógicas acerca da avaliação das aprendizagens no 3º ciclo*. Na verdade, eu queria saber qual o entendimento dos docentes, coordenadores pedagógicos e alunos, que trabalham na perspectiva dos ciclos, tinham acerca da avaliação, e, também, como eram desenvolvidas as práticas avaliativas nos diferentes componentes curriculares que fazem parte do currículo do 3º ciclo (ensino fundamental – 6º ao 9º ano) no Distrito Federal. Assim, procurei entender como a avaliação das aprendizagens vem sendo compreendida e como vem sendo desenvolvida em uma escola que havia implantado os ciclos em 2017.

Metodologia

A abordagem metodológica utilizada nessa pesquisa é de natureza qualitativa, conforme Lüdke e André (1986), as quais esclarecem que neste tipo de investigação “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Idem, p. 11). O tipo é o estudo de caso, definido como “o estudo de um caso, seja ele simples e específico” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Essa investigação se embasou nos pressupostos metodológicos referenciados por Gamboa (2006) com base em três categorias: epistemológica, gnosiológica e ontológica, articulando teoria e prática, considerando a perspectiva crítico-dialética e as relações entre as concepções de homem, história e realidade. Gamboa (2006, p. 24), entende que “o conhecimento é resultado da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido”.

O procedimento utilizado para a análise das narrativas foram os núcleos de significação, propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013), os quais têm o objetivo de instrumentalizar o pesquisador, de acordo com os fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica, para que seja possível a apreensão das significações constituídas pelos sujeitos em uma determinada realidade (AGUIAR *et al.* 2015).

Nessa investigação, pesquisei uma escola pública do Distrito Federal, ou seja, a segunda fase do Ensino Fundamental, compreendendo o 3º ciclo para as aprendizagens, segundo os critérios: indicação da Coordenação Regional de Ensino e por se destacar no trabalho pedagógico desenvolvido.

Para a construção dos dados, foram realizadas análises: do Projeto Político-Pedagógico da escola (2018), das Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014a), das Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014b), do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015) e do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014c); desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com 2 coordenadoras pedagógicas, 11 professores com os seguintes quantitativos e componentes curriculares:

- 1 professor de Língua Inglesa;
- 1 professora de História;
- 2 professoras de Língua Portuguesa;
- 1 professora de Artes;
- 1 professor de Geografia;
- 1 professora e 1 professor de Matemática;
- 2 professoras de Ciências e
- 1 professora de Educação Física.

Ressalto que realizei entrevistas com dois professores de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências porque estes docentes não eram os mesmos nas duas turmas observadas, 7º e 9º anos.

Também foram desenvolvidos dois grupos focais, em dias diferentes, sendo um grupo focal realizado com 7 alunos do 7º ano e outro com 8 alunos do 9º ano. A escolha destes estudantes do final dos blocos (7º e 9º ano) se justifica por ser, possivelmente, nesses anos que a avaliação tenha maior peso, pois nessas etapas da escolarização está prevista a retenção dos alunos. Destaco, ainda, que a escolha destes estudantes se deu durante as observações, de acordo com os critérios: disponibilidade para a participação na pesquisa e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa.

Para compreender a perspectiva de avaliação desenvolvida no dia a dia escolar, realizei observações de aulas em 2 turmas, nas quais os docentes pesquisados lecionavam (uma turma do 7º e uma turma do 9º ano), e, nas quais os alunos participantes do grupo focal estudavam. A fim de compreender, profundamente, as significações da avaliação desenvolvida pela escola, também realizei observações nos conselhos de classe, nas reuniões de pais, nas reuniões de planejamento, nas coordenações coletivas e nos eventos da escola, tais como feiras e festas aberta à comunidade escolar.

Examinar ou avaliar?

Nesta seção, abordo alguns aspectos que podem favorecer a discussão que proponho introduzir com esse artigo, como os aspectos relacionados à categoria avaliação: breve histórico e desenvolvo alguns entendimentos acerca da avaliação formativa, a qual atende aos propósitos do trabalho escolar nos ciclos (VILLAS BOAS, 2003, p. 104).

Segundo Luckesi (2011), a história da avaliação da aprendizagem é recente, porque a escola anteriormente tinha a preocupação com exame, uma prática sistematizada por volta dos séculos XVI e XVII.

O sentido avaliação da aprendizagem começou a ser estudado e divulgado no Brasil no final das décadas de 1960 e 1970, a partir de Ralph Tyler, que em sua obra *Basic principles of curriculum and instruction*, o qual desenvolveu “a concepção de avaliação por objetivos, que se caracteriza como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino” (SOUZA; ALAVARSE, 2003, p. 73).

Luckesi (2011) esclarece que, legalmente, no Brasil, a expressão “avaliação da aprendizagem” foi utilizada pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996), que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Anteriormente, as leis da educação brasileira, como a LDB 4.024 de 1961, utilizava o termo “exames escolares” (BRASIL, 1961) e a Lei n. 5.692/71, passou a utilizar a expressão “ aferição do aproveitamento escolar” (BRASIL, 1971) . Portanto, a designação avaliação da aprendizagem é considerada de utilização recente.

Apesar de o termo avaliação da aprendizagem ter sido introduzido na LDB 9394/96, para Luckesi (2011), ainda, praticamos mais os exames escolares, do que a avaliação das aprendizagens. Segundo esse autor, os exames se caracterizam pela seleção e classificação (aprovado e reprovado). Nesse sentido, ao examinar não há interesse em saber se todos os estudantes aprenderam, mas, sim, a demonstração dos que aprenderam e dos que não aprenderam. Seguindo esse entendimento, examinar é uma ação que está voltada para o passado, pois se preocupa em saber o que já foi aprendido pelo estudante e o que ele não aprendeu não é analisado, uma vez que não é o interesse do momento.

A avaliação, diferente do exame, se caracteriza pelo diagnóstico da aprendizagem, e, nesse momento, tudo interessa, o que o aluno aprendeu e o que ele não aprendeu. Assim, esta investigação indicará ou não as necessidades de intervenções e de reorientação do trabalho pedagógico com vistas à inclusão do estudante (LUCKESI, 2011).

Luckesi (2011) também explica que há uma diferença entre a verificação da aprendizagem e a avaliação da aprendizagem, enquanto a avaliação se preocupa com os resultados obtidos a verificação para na constatação. Desse modo, “a avaliação, diferente da verificação, envolve uma ação que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo uma decisão do que fazer ante e com ele” (LUCKESI, 2011, p. 23).

As explicações de Luckesi (2011), citadas anteriormente, nos remete à Villas Boas (2008) e Hadji (2001), os quais destacam que a avaliação deveria estar a serviço das aprendizagens de todos os alunos. Porém, o que se observa é que o processo avaliativo está mais ligado à aprovação e reprovação do estudante do que para o ensinar e para o aprender, servindo de subsídio para as decisões a respeito da aprendizagem em construção.

Nesse cenário dos ciclos, há a preocupação com a inclusão e com o desenvolvimento do estudante. Villas Boas (2017) nos alerta sobre a importância da avaliação formativa, a qual permite a análise das aprendizagens, um processo que visa “a busca de informações úteis” (HADJI, 2001, p. 80), que servirão de subsídio para “organizar/reorganizar o trabalho pedagógico com vistas ao alcance das aprendizagens por todos” (VILLAS BOAS, 2017, p. 157).

Villas Boas (2017, p. 157) também salienta que a avaliação formativa “é um processo pelo qual são analisados todas as atividades em desenvolvimento e as desenvolvidas pelos estudantes para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta a ser aprendido”. Desse modo, ao avaliar formativamente, nada pode ficar para depois, dessa maneira, cada estudante deverá ter as suas necessidades atendidas.

Seguindo esse entendimento, Hadji (2001) explica que uma avaliação “é capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhe permitam progredir” (HADJI, 2001, p. 10).

Além disso, Hadji (2001) ressalta que a avaliação formativa é capaz de guiar e otimizar as aprendizagens em andamento, informando

os dois atores do processo. O professor que será informado dos reais efeitos do seu trabalho pedagógico, poderá regular a sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (HADJI, 2001, p. 20).

Dessa forma, a regulação estará voltada para o professor e para o aluno, que poderão corrigir suas ações.

Assim, a ideia da avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação: colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa; propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quando a dizer o que, atualmente, ele é; inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de simplesmente uma operação interna de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica (HADJI, 2001, p. 21).

No que se refere à avaliação formativa, Hadji (2001) destaca a importância da autoavaliação como processo metacognitivo fundamental, na qual o estudante toma consciência de suas dificuldades, tornando-se, possivelmente, capaz de chegar à regulação interna, em que ele próprio é capaz de desenvolver estratégias para que sua aprendizagem ocorra, diferente da regulação externa feita pelo professor, na qual o docente é que se mobiliza para a reorganizar o trabalho pedagógico a fim de desenvolver as defasagens identificadas.

Hadji (2001) e Villas Boas (2008) destacam outro elemento da avaliação formativa além da autoavaliação, o feedback, como retorno da informação sobre as aprendizagens, que tanto o professor quanto o aluno devem ter conhecimento para que planejar ações que favoreçam as aprendizagens a partir de informações obtidas.

A organização escolar em ciclos no Distrito Federal e avaliação da aprendizagem: ações e relações

Nesta seção, faço uma síntese histórica da implantação da política dos ciclos no Distrito Federal e, finalmente, disserto sobre as mudanças que esta nova organização escolar provocou nos processos avaliativos realizados nas escolas desta Unidade da Federação.

Historicamente, a organização escolar em ciclos iniciou-se em 2005, com a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) na Região Administrativa de Ceilândia e, gradativamente, esta proposta foi se implementando, aos poucos, até que se universalizou, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em todo o Distrito Federal, em 2008. A experiência do BIA serviu de referência para a ampliação dos ciclos nos 4ºs e 5ºs anos e, posteriormente, para que os ciclos se estendessem aos anos finais (6º ao 9ºano), em 2018 (FONTENELE, 2019).

Assim, em 2018, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) universalizou a organização escolar em ciclos, se respaldando no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a qual prevê este tipo de organização para a educação básica.

No DF, os ciclos têm o objetivo de garantir, não só o acesso à escola, mas possibilitar a aprendizagem contínua voltada para o desenvolvimento integral e à emancipação do estudante.

(DISTRITO FEDERAL, 2014a). De acordo com esta proposta, o Ensino Fundamental no DF está organizado da seguinte forma: o 1º ciclo, compreende a educação infantil; o 2º ciclo é composto do 1º bloco (do 1º ao 3º ano – Bloco Inicial de Alfabetização - BIA) e do 2º bloco (4ºs e 5ºs anos) e o 3º ciclo – compreende o 1º bloco (6ºs e 7ºs anos) e o 2º bloco (8ºs e 9ºs anos).

Em 2014, já com muitas escolas organizadas na perspectiva dos ciclos para as aprendizagens, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) aprovou as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º e do 3º ciclo, reafirmando o compromisso com a educação integral, pública e democrática. Essas Diretrizes têm como objetivo orientar o trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que deve envolver: estudo, planejamento e avaliação permanentes, a partir de um processo crítico, reflexivo e analítico de avaliação e autoavaliação.

A reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos envolveu muitas mudanças nas práticas docentes, dentre elas: a adoção de uma pedagogia diferenciada, a ampliação de espaços e tempos de aprendizagem, a maneira de avaliar os estudantes (ALAVARSE, 2009), que deveriam ser avaliados de acordo com a perspectiva formativa de avaliação. Em vista disso, “o trabalho por meio de ciclos e progressão continuada exige novos agrupamentos, mudança contínua na sua organização, adoção de procedimentos didáticos variados e, conseqüentemente, práticas avaliativas correspondentes” (VILLAS BOAS, 2003, p. 103).

Então, procurando adequar a avaliação à nova organização escolar adotada, em 2014, a SEEDF aprovou, também as Diretrizes de Avaliação Educacional, as quais objetivam organizar e envolver a avaliação educacional em três níveis: aprendizagem, institucional e larga escala (FREITAS *et al.*, 2014), tendo a avaliação formativa como um dos seus pilares.

Conforme a concepção avaliativa adotada nos ciclos, avaliar vai além da aplicação de testes e exames. Portanto, é uma avaliação que deve se comprometer com a garantia das aprendizagens de todos. Então, nos ciclos, “desafio é colocar a avaliação a serviço da democratização da escola” (SOUZA; ALAVARSE, 2003, p. 89).

Nesse sentido, as Diretrizes de Avaliação Educacional chamam a atenção para “a avaliação formativa, [pois nesta avaliação] estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 12). Assim, com esta proposta de organização escolar, o Distrito Federal (DF), acolheu como desafio o desenvolvimento da perspectiva formativa da avaliação, uma vez que os ciclos passaram a fazer parte de todas as escolas de anos iniciais e finais.

Na próxima seção, analiso as significações sobre a avaliação apresentadas pelos participantes

deste estudo. Dessa maneira, ressalto que os nomes dos interlocutores da pesquisa são fictícios, a fim de conservar as identidades dos mesmos.

O que é avaliar para as coordenadoras pedagógicas, os estudantes e os professores?

A avaliação está presente nos diferentes espaços sociais, servindo para ajuizar valores e, muitas vezes, classificar e estigmatizar sujeitos e instituições. Na escola, avaliar é ato necessário e o seu foco deve ser as aprendizagens dos estudantes e, igualmente, do professor (VILLAS BOAS, 2008), por conseguinte, é “um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar o educador e o educando” (LUCKESI, 2005, p. 38), e, por isso, não pode ser confundida com exame, pois a avaliação deve, sempre, incluir o estudante.

Na organização escolar em ciclos, universalizada no Ensino Fundamental no Distrito Federal em 2018, a avaliação formativa ganha espaço, pois nessa organização escolar o processo avaliativo deverá estar a serviço das aprendizagens, ou seja, deverá acontecer com a intenção de planejar e replanejar o trabalho pedagógico visando a melhoria das aprendizagens dos estudantes. Assim, nessa avaliação contínua e dialética, o aprender deverá estar no centro do processo. Então, na escola organizada em ciclos a avaliação classificatória e excludente deverá ceder espaço para uma prática avaliativa cada vez mais inclusiva e humanizada.

Partindo desse entendimento de que o processo avaliativo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal deve assumir o viés formativo, analiso as concepções de avaliação apresentadas pelos professores, estudantes e coordenadoras pedagógicas da escola estudada.

Para a professora Elisa, a avaliação “[...] está presente em tudo. Desde quando a gente começa a estudar, a gente sabe que tem alguém para avaliar aquilo que a gente está aprendendo. Eu acho a avaliação uma coisa bem natural” (Professora Elisa – Língua Portuguesa).

Elisa sugere o entendimento de que a avaliação é um processo já esperado pelo aluno, algo natural, porém, para Villas Boas (2008, p. 32), “a avaliação praticada na escola pode cumprir duas funções principais: classificar o estudante ou promover a sua aprendizagem”. Ao promover a aprendizagem, cumpre a função formativa, quando o professor analisa o aprendizado dos alunos, continuamente, para que possa reorganizar o trabalho pedagógico. Na instituição escolar pesquisada, processo avaliativo contempla diferentes objetivos: classificar, medir e analisar as aprendizagens (VILLAS BOAS, 2008).

Para os professores João, Alexandre e Rafaela e a coordenadora Ana, a avaliação da aprendizagem “[...] é uma avaliação, que seja integral, realmente substancial, que avalia o aluno de acordo com a realidade dele também, não apenas o conteúdo” (Professor João – Língua Portuguesa); “[...] é analisar a parte do entendimento de cada aluno, porque eles não pensam igual” (Coordenadora Ana); “[...] é você checar junto ao aluno se realmente ele compreendeu o que foi trabalhado durante o bimestre, não é só uma questão de decorar o conteúdo que você passou. É ver se o aluno consegue aplicar aquilo ali em alguma coisa” (Professor Alexandre – Língua Inglesa); “[...] a avaliação é um processo diário” (Professor Lucas – Geografia) e “[...] o processo de avaliação depende do conhecimento do outro. Como você vai avaliar alguém que você não conhece? Assim, eu dou um tempinho da minha aula para a gente ter uma conversa, para conhecê-los um pouquinho mais” (Professora Rafaela – Ciências).

Para o professor João e a coordenadora Ana, a avaliação parece ampla, está além dos conteúdos trabalhados na escola, por isso ela deve considerar cada sujeito na sua singularidade. Já o professor Alexandre admite que a aprendizagem está além da memorização; ele a compreende como “checagem”, aplicabilidade dos conteúdos trabalhados na escola, na vida do estudante.

Rafaela entende que, para avaliar o estudante, é preciso conhecê-lo, por isso procura manter uma interação dialógica com seus alunos, o que, possivelmente, pode favorecer a compreensão de como eles aprendem, o que pensam, as suas dificuldades, entre outras questões. Nessa direção, as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo preveem as relações interativas como estratégias que o docente poderá utilizar “para conhecer melhor os seus alunos, compreender seu raciocínio e ajudá-los a explicitar seus questionamentos, dúvidas e construções” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 60). Para isso, o diálogo é um dos mecanismos que poderá ser utilizado, o que favorece a relação entre docentes e discentes, semelhante ao trabalho realizado por Rafaela.

Lucas acredita que a avaliação deve ser contínua. Nessa direção, Luis (2008) salienta que essa perspectiva de avaliação é complexa, envolve objetividade e subjetividade, estando ligada às características, às dificuldades, às capacidades e às limitações dos sujeitos. A avaliação contínua implica uma análise constante e uma reflexão crítica das situações de aprendizagem dos estudantes.

Assim como o professor Lucas, o estudante Leo compreende que o ato avaliativo seja realizado de forma contínua, processual, o que instiga a pensar: “no caso da ‘nota baixa’, quanto o estudante valerá?”. Para ele, “[...] avaliação é testar o quanto a gente vale, assim, a gente vai vendo o quanto a gente é bom e vai melhorando cada vez mais nas avaliações, que são passadas diariamente” (Estudante

Leo – 7º ano “A”).

Não estaria o professor transferindo ao aluno a responsabilidade pelo aprendizado e/ou não aprendizado, revelando uma avaliação que classifica e exclui (ESTEBAN, 2002)? A narrativa do Leo demonstra que as práticas avaliativas na escola, ainda, apresentam traços da avaliação tradicional. As Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014b) e as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º Ciclo (2014a) orientam os professores quanto à importância da avaliação formativa voltada às aprendizagens dos estudantes, a qual implica em intervenções no trabalho pedagógico, diferentemente da avaliação classificatória, que prevê um processo avaliativo pontual e quantitativo, restrito à função somativa, que acontece no final de um período e, nem sempre, leva à construção do conhecimento.

Diante das colocações do estudante Leo, Esteban (2002) alerta que o processo de avaliação do desempenho escolar vem necessitando da criação de uma nova cultura, que ultrapasse a dimensão técnica e incorpore a dimensão ética. Nessa perspectiva, as Diretrizes de Avaliação Educacional de SEEDF (2014b), também, ressaltam a questão ética na avaliação, que deve levar em conta o processo de aprendizagem, respeitando-se as produções dos estudantes, sem comparações e ranqueamento, diferente do que foi apontado por Leo, que parece compreender que seu valor pode ser medido por uma nota.

As narrativas a seguir ajudam a entender melhor as significações dos participantes acerca do que é avaliação no ciclo:

avaliação é para saber se o assunto dado foi aprendido, se os alunos estão devagar com as aprendizagens (Estudante Nanda – 9º ano “B”).

a avaliação é para pesquisar sobre tal conteúdo que está sendo ensinado, se o aluno conseguiu entender (Estudante Fred – 9º ano “B”).

é avaliar a aprendizagem, é avaliar não só o que o aluno aprendeu, é avaliar o que você passou, se você conseguiu chegar ao objetivo (Professora Eduarda – História).

compreendo a avaliação como um *feedback*. Saber o que está acontecendo, saber que o aluno está aprendendo e porque não está aprendendo (Professora Natália – Ciências).

O processo avaliativo apontado pelos estudantes Nanda e Fred e pelas professoras Eduarda e Natália indicam à perspectiva formativa, pois têm o objetivo de informar ao professor acerca da sua atuação e ele poderá refletir a respeito do seu trabalho e redimensionar o seu planejamento, visando a construção de aprendizagens. Informa, igualmente, ao aluno, que, tendo consciência da sua situação,

poderá encontrar os meios para desenvolver suas aprendizagens (LUIS, 2008).

Nessa perspectiva, Loch (2002) ressalta que a avaliação deve possibilitar a identificação dos conhecimentos adquiridos e os que estão sendo construídos e direcionar intervenções para que os estudantes adquiram novos conhecimentos. A proposta de avaliação nos ciclos caminha nessa direção ao propor um processo avaliativo preocupado com os saberes e a busca de várias formas de mediação, fomentando a construção das aprendizagens.

A expressão de Eduarda, que leciona História, apresenta uma perspectiva significativa do que seja avaliar:

É uma postura de como você vê o aluno no formativo, o que ele aprendeu de conteúdo e o que ele desenvolveu, na sua hora. Eu avalio a questão do qualitativo, a progressão do aluno, se ele está desenvolvendo bem, se ele está progredindo, se ele está aprendendo o conteúdo (Professora Eduarda – História).

Nessa condição, a avaliação tem a função de “diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e as dificuldades” (LUCKESI, 2005 p. 34) dos estudantes e só tem sentido se for para ajudar o aluno a progredir em suas aprendizagens. A professora demonstra compreender a concepção formativa da avaliação, conforme as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014b), em que há nessa proposição a melhor intenção para diagnosticar as aprendizagens dos alunos, assim como a possibilidade de regulação do processo ensino-aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Outra questão que destaco das narrativas da professora Eduarda é a preocupação com o ritmo de cada aluno: “o que ele aprendeu de conteúdo e o que ele desenvolveu, *na sua hora*”. Dessa forma, essa professora, demonstra avaliar o aluno comparando-o com ele mesmo, valorizando o seu progresso pessoal. Nesse sentido, a avaliação concebida e praticada por esta docente caracteriza-se pela amorosidade, pela inclusão e pela dinamicidade (LUCKESI, 2005), valorizando o que o aluno traz para a sala de aula e busca construir o conhecimento a partir do que ele já sabe. É uma avaliação orientada para as aprendizagens, que favorece a organização do trabalho pedagógico como previsto nos ciclos.

Assim como a Eduarda, a professora Silvia considera que

[...] a avaliação é muito subjetiva, você tem que ter a participação, principalmente na minha aula, que é mais voltada para o esporte, o interesse, basicamente isso, não tem prova escrita na minha aula [...]. Você tem várias formas de mostrar o que sabe sem ser prova, o interesse do aluno, a vivência do aluno, tem um monte de coisas que eu acho que são mais importantes que a prova escrita (Professora Silvia – Educação Física).

Silvia compreende que avaliar é prática carregada de subjetividade e ligada à singularidade de cada estudante (SILVA, 2009), deve-se considerá-lo como ser único, capaz de aprender de acordo com suas peculiaridades. Esta docente demonstra a necessidade de desenvolver uma avaliação subjetiva, justificando essa prática pela dinamicidade da aula que ministra. Assim, destaca as diversificadas maneiras de acompanhar o desempenho dos alunos e suas aprendizagens e alerta para a utilização de outros instrumentos avaliativos, não só a prova. A professora justifica suas práticas pelas influências do campo científico da Educação Física, o “*habitus*” influencia as estratégias avaliativas (BOURDIEU, 1983).

Nesse recorte da pesquisa, os professores retratam uma avaliação mais voltada para a perspectiva formativa, mas quando se busca as narrativas dos alunos, observa-se que a avaliação relatada, nem sempre condiz com a prática. Observei isso nas falas do Rafael, quando ele disse que:

Eles pegam o caderno valendo 10, a prova valendo 10[...] alguns pontos para os comportamentos e alguns trabalhos que eles passam, não é sempre que passam trabalhos. Eles juntam tudo e passam tudo para o sistema, eles focam na nota (Estudante Rafael – 7º ano “A”).

As falas do Rafael, comparadas às narrativas dos professores, revelam uma contradição entre o significado da avaliação expresso pelos professores e a prática da avaliação das aprendizagens realizada, quando Rafael diz que os professores focam na nota, não estariam, eles preocupados na aprovação ou reprovação dos alunos? Esses indícios indicam uma avaliação mais voltada para a classificação, perspectiva adotada na seriação.

Desse modo, as informações desse estudo nos remetem à necessidade e importância da formação continuada docente, valendo destacar que no Distrito Federal, o espaço/tempo da coordenação pedagógica é um lugar privilegiado de estudo, não só sobre avaliação, mas de outros temas que envolvem o trabalho no cotidiano escolar e, principalmente, de troca de experiências entre os diferentes atores que organizam e desenvolvem o trabalho pedagógico.

Considerações finais

A principal questão dessa pesquisa foi responder à indagação: *quais as significações constituídas por professores, estudantes e coordenadores pedagógicos acerca da avaliação das aprendizagens no 3º ciclo?* Este questionamento suscitou o objetivo geral: *analisar as significações constituídas por professores, estudantes e coordenadores pedagógicos acerca da avaliação das aprendizagens no 3º ciclo.*

Essa investigação realizada com professores, coordenadoras pedagógicas e estudantes apontam uma contradição, pois enquanto as narrativas dos professores suscitaram a perspectiva formativa da avaliação, as falas dos estudantes sugeriram um processo avaliativo mais voltado para a nota e para a classificação dos estudantes, se aproximando uma concepção tradicional de avaliação.

Assim, a pesquisa indicou que os interlocutores compreendem o sentido da avaliação formativa, perspectiva adotada pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, porém o discurso, muitas vezes, se distancia da prática, revelando um processo avaliativo, possivelmente, mais voltado para a aprovação e reprovação do estudante, o que distancia a prática avaliativa desenvolvida da proposta de avaliação contida nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar em Ciclos, as quais preveem uma avaliação comprometida com a organização do trabalho pedagógico e com as aprendizagens. E, também, das Diretrizes de Avaliação Educacional do Distrito Federal (2014b), as quais têm na concepção formativa a melhor forma de avaliar os estudantes.

Dessa maneira, avaliar nos ciclos, ainda, é um desafio, mas a pesquisa revela possibilidades de inovações das práticas avaliativas, quando os professores procuram diversificar os instrumentos avaliativos e, também quando consideram os estudantes nas suas individualidades, nas suas aprendizagens e ritmos próprios. Avaliar é uma tarefa difícil e complexa, uma vez que envolve a totalidade do que é avaliado. Por isso, ao avaliar o professor deve considerar o estudante na sua singularidade, porém, para avaliar desta maneira, os professores da escola pesquisada, se deparam com o desafio de enfrentar grande número de alunos em sala, o que prejudica uma avaliação mais pontual, de acordo com a perspectiva formativa.

Diante desse estudo foi possível concluir que o processo avaliativo, possivelmente, esteja distante de ser desenvolvido de maneira ideal, o que apela para a necessidade de se investir na formação continuada docente, na qual a coordenação pedagógica possa ser considerada como um espaço/tempo legítimo dessa formação, neste caso, o estudo da avaliação, categoria do trabalho pedagógico, se torna imprescindível, para o planejamento de intervenções facilitadoras das aprendizagens dos estudantes.

Dessa forma, finalizo, sem colocar um ponto final nesse estudo que suscita reflexões acerca da avaliação das aprendizagens e o despertar para novas pesquisas.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimoramento dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira *et al.* Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/12124418/lei-n-5692-de-11-de-agosto-de-1971> Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 29 maio 2020.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. Trad. Reynaldo Bairão. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 3º ciclo**. Brasília: SEEDF/SUBEB, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Brasília: SUBEB, SUPLAV, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Secretaria da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Brasília, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6. ed. Brasília, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-28.

FONTENELE, Gilcélia Leite dos Santos. **A avaliação no 3º ciclo e suas implicações na organização do trabalho pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando na contramão.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2006. Disponível em:

https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=vBgJXJbfK8OkwgS4trOQBA&q=pesquisa+em+educacao+C3%A7%C3%A3o%3A+m%C3%A9todos+e+epistemologias+pdf&oq=&gs_l=psyab.1.0.35i39l6.0.0..4236..2.0..0.0.0.....0.....gws-wiz.....6.sD6T0k3StAk. Acesso em: 06 dez. 2018.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação na escola cidadã. *In: ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 129-142.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUCKESI. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

LUIS, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em Arte e Educação Física. *In: SILVA, Janssen Felipe da et al. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo.* Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

SOUZA, Sandra M. Zákia L.; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. *In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). Questão de avaliação educacional.* Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 71-96.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VILLAS BOAS. A avaliação nos ciclos: o debate. *In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). Questão de avaliação educacional.* Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 97-145.

VILLAS BOAS (Org.). **Avaliação: Interações com a trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus. 2017.